



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Modelo de Regulación Consciente

Autor/es

RAÚL ZORZANO GARCÍA

Director/es

MARÍA JOSEFA CASTILLO PASCUAL

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Geografía e Historia

Departamento

CIENCIAS HUMANAS

Curso académico

2019-20



Modelo de Regulación Consciente, de RAÚL ZORZANO GARCÍA
(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative
Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.
Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los
titulares del copyright.

Trabajo de Fin de Máster

Modelo de Regulación Consciente

Autor:

Raúl Zorzano García

Tutora: Pepa Castillo Pascual

MÁSTER:

Máster en Profesorado, Geografía e Historia
(M03A)

Escuela de Máster y Doctorado



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO: 2019/2020

ÍNDICE

MODELO DE REGULACIÓN CONSCIENTE

ÍNDICE	
RESUMEN.....	
ABSTRACT	
1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
2 OBJETIVOS.....	3
3 MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	7
3.1 Aprendizaje competencial	7
3.2 Modelo de autorregulación de Zimmermann.....	10
3.3 Estrategias de modificación de conducta	14
3.4 Educación mediante emoción.....	17
3.5 Logoterapia.....	20
3.6 Modelo dialógico	22
3.7 Conclusión del marco teórico y estado de la cuestión.....	24
4 PROYECTO DE INTERVENCIÓN	25
4.1 Presentación del proyecto.....	25
4.2 Propuesta de Aplicación	27
4.2.1 Contexto.....	27
4.2.2 Objetivos didácticos	27
4.2.3 Competencias clave.....	28
4.2.4 Contenidos.....	29
4.2.5 Metodologías y estrategias.....	30
4.2.6 Tipo de actividades	31
4.2.7 Secuenciación.....	39
4.2.8 Recursos.....	39
4.2.9 Criterios de evaluación	40
4.2.10 Estándares de aprendizaje	41
4.2.11 Atención a la diversidad	43

5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN	43
6 CONCLUSIONES	45
7 REFERENCIAS	47

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fin de Máster es proponer un modelo de intervención en el aula denominado Modelo de Regulación Consciente. Se trata de un proyecto de intervención docente que intenta conseguir que el alumnado tome consciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, intenta que el alumnado sea agente en su modificación. El núcleo del modelo se basa en la regulación de la interacción del alumnado por diferentes actividades. Estas permitan participar, reflexionar sobre su acción y controlar su evaluación. Estas actividades están articuladas por una economía de fichas gamificada complementada por tres actividades: lección magistral, diario de clase y dramatizaciones. Para ello, la persona docente es responsable de orientar al alumnado mediante regulación externa e interna de forma progresiva. Ello pretende que el alumnado consiga alcanzar su desarrollo y el logro de su identidad.

Palabras clave: Regulación-Consciente-Intervención-Comportamiento.

ABSTRACT

The aim of this Master's Thesis is to propound a classroom intervention plan. It is named Conscious Regulation Model. It is a teacher intervention project. It tries to manage student body to become aware of learning-teaching process. Whats more, it tries student body to be the an agent in its modification. The model nucleus is based on student body's interaction regulation for different activities. These allow student body for taking part, reflecting on action and controlling its evaluation. These activities are assembled by a gamified card economy complemented with three activities: master lesson, class diary and dramatizations. To this end, the teacher is responsible of student body's guidance in a progressive external and internal regulation. It pretends student body to achieve its integral development and its identity management.

Keywords: Regulation, Conscious, Intervention, Behavior.

1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

¿Qué necesita el alumnado para aprender? Esta es la pregunta sobre la que ha girado nuestra reflexión para buscar un tema de Trabajo Fin de Master. Habitualmente realizamos interesantes innovaciones sobre metodologías más significativas y funcionales desde una perspectiva teórica, pero cuál es la realidad en el aula. Nosotros, por ello, decidimos acudir a las personas que día a día trabajan educando al alumnado, y la respuesta que recibimos fue que la mayor necesidad que tienen es el comportamiento. De nuestra formación, en paralelo, lo que más nos ha marcado en este master ha sido: por un lado, la comprensión del desarrollo integral del alumnado como persona, rompiendo las barreras mentales que lamentablemente construimos entre asignatura y asignatura; por otro, poder entender que es mediante la emoción como se aprende y, por ello, es necesario crear un ambiente adecuado para que se produzca la emoción que permita el aprendizaje. La fusión de estos dos aspectos nos ha llevado a observar que la mayor necesidad de hoy es mejorar la conducta, aspecto que implica tanto el “yo” como los otros “yo” que forman el “nosotra/os” del aula en el que nos desarrollamos, imposibilitándose un desarrollo pleno individualmente y siendo preciso mejorar el clima en el aula para el desarrollo integral de cada alumna y alumno.

Nuestra experiencia en Secundaria, de algún modo, viene a confirmar este hecho. Tenemos un recuerdo tierno y alegre de una época que, por otro lado, fue dura, por los comportamientos poco adecuados que pudimos observar, como insultos, vejaciones, humillaciones, acoso realizado de múltiples formas; problemas con drogas, de violencia o de continencia sexual, insultos a docentes, lanzamiento de tizas a vehículos circundantes, daños en vehículos de docentes, lanzamiento de bombas fétidas en el aula, humillaciones a docentes, amenazas, manipulación de insectos inanimados para perder clases, desmayos por falta de tomar el desayuno, lanzamiento de objetos (especialmente estuches) por el aula, lanzar mochilas u otros objetos personales al cubo de basura o defenestrarlas, poner chinchetas, pegamento o sustancias que manchen a docentes y/o alumnado en su asiento, no ir a clase

adrede, hablar en voz alta continuamente durante la clase, saltar por las sillas y mesas durante la clase, y un largo etc. Todos estos aspectos son una parte de la adolescencia, no es correcto caer en la idea de la adolescencia como crisis. No obstante, son aspectos más comunes de lo que quisiéramos y son, mayormente, conocidos en los centros de secundaria. Si estás viviendo una de estas circunstancias, lógicamente, poca atención y motivación prestarás al contenido del temario, generalmente muy aburrido y de ardua comprensión basada en lectura continuada y memorística de un libro cuyos términos son cuestionables para la comprensión por parte del alumnado y cuya exposición, a su vez, es de personas docentes sin vínculo con el alumnado, por monólogo.

Por otro lado, hemos tenido experiencias maravillosas de un gran aprendizaje. Reconozco que las clases en las que más he aprendido han sido aquellas en las que mejor me he llevado con la persona docente y en las que más a gusto nos hemos encontrado en clase. ¿Por qué? Porque al sentirnos cómoda/os y motivada/os dábamos más de sí. Igualmente, cuando nos hemos llevado bien con una persona docente, el significado de un trabajo o un examen cambia. Ya no se trata de aprobar sino de no defraudar a esa persona y que se vea que te tomas en serio la clase. Es curioso cómo, en muchas ocasiones, ese vínculo implica una mayor responsabilidad que actúa como propio activo de motivación y autoeficacia. No es de extrañar, algunas veces clasificamos al alumnado como discentes, aprendices, etc. Se trata de atributos vinculados a un rol que ciertamente describe parte de su identidad pero no es el total de su identidad. Por ello, es fundamental no olvidar que estamos tratando con personas formándose como tales.

Producto de esta reflexión, hemos construido un modelo que busca el desarrollo competencial integral del alumnado (competencia personal; competencia social; competencia moral; competencia cognitiva; competencia emocional; competencia de pensamiento histórico; comunicación lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y conciencia y expresiones culturales) a lo largo de su experiencia lectiva, especialmente en la asignatura

de Ciencias Sociales, en Secundaria. Opinamos que esto es lo que el alumnado necesita.

2 OBJETIVOS

Si el primer capítulo respondía a la pregunta ¿Qué necesita el alumnado para aprender? La segunda pregunta que me hago es, ¿con qué objetivos? En muchas ocasiones la propuesta de un modelo ha sido para que el alumnado profesorado optimice su transmisión de los contenidos exigidos por el *curriculum* o estos con ciertas adaptaciones. Es loable pero insuficiente, en mi opinión.

La utilización de esta propuesta está pensada para crear una red de refuerzo y reflexión que oriente al alumnado hacia su desarrollo competencial integral en un momento de exploración y construcción de la identidad, mediante su desarrollo competencial integral. De esta forma se pretende satisfacer la necesidad actual de alcanzar el desarrollo integral del alumnado. Este es el objetivo general del trabajo. Navarro, Sánchez-Sandoval, Aguilar Villagrán y Bravo (Aguilar Villagrán *et al.* 2011, 92-113); y Bravo, Sánchez-Sandoval, Navarro y Acosta (Bravo *et al.* 2011, 29-37) muestran la adolescencia como una etapa de transformación y construcción de la identidad a partir de la interacción; entienden que el alumnado llega con aspectos heredados de su infancia (estilo de aprendizaje, etc.) y en paralelo, sufre cambios con importantes implicaciones. En primer lugar, el desarrollo biológico o pubertad, en el que se observan cambios vinculados principalmente al Sistema Endocrino, y al desarrollo del Sistema Nervioso (poda sináptica, desarrollo de materia gris, afloramiento de las facultades ejecutivas y mielinización). Bravo, Sánchez-Sandoval, Navarro y Acosta (Bravo *et al.* 2011, 53-54) hacen hincapié en el desarrollo de la Memoria de Trabajo en esta etapa educativa, mantener dos o más informaciones simultáneamente. La dificultad de coordinar la información en la ejecución de actividades es uno de los motivos por los que es importante llevar a cabo un programa de autorregulación como el presentado

en este modelo, para que el alumnado sea capaz de trabajar eficientemente. Del mismo modo, explican Bravo, Sánchez-Sandoval, Navarro y Acosta (Bravo *et al.* 2011, 55-56) que esta etapa implica un cambio de un modelo divulgativo a un modelo científico y proponen como referencia el modelo retórico de Cubo de Severino (Severino 2000). Lo destacable de este modelo es la graduación de abstracción como puente entre ambos modelos: 1) Nivel bajo de abstracción basado en la narración y la ejemplificación; 2) Nivel intermedio de abstracción basado en la comparación y generalización; 3) Nivel alto de abstracción basado en la clasificación y definición. Esta observación de Bravo, Sánchez-Sandoval, Navarro y Acosta (Bravo *et al.* 2011, 55-56) subraya la importancia de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado y la necesidad de profundizar en aspectos teóricos y conceptuales, así como utilizar estrategias al respecto. Ideas observables en el modelo de intervención. Estos cambios, según Navarro, Sánchez-Sandoval, Aguilar Villagrán y Bravo (Aguilar Villagrán *et al.* 2011, 92-94), son producidos y percibidos de manera diversa en el grupo, pudiendo encontrar cambios conductuales. Un ejemplo de ello es el denominado egocentrismo adolescente manifestado en formas como: la fábula personas, en la que la/el adolescente se cree único e irrepetible; la audiencia imaginaria, en la que la/el adolescente piensa que es observado; o la fábula de la invencibilidad, en la que la/el adolescente se cree invencible. En paralelo, Navarro, Sánchez-Sandoval, Aguilar Villagrán y Bravo (Aguilar Villagrán *et al.* 2011, 94-95) han observado cambios emocionales concluyendo en dos estilos: aquella/os adolescentes que poseen inestabilidad emocional, agresiva/os potencialmente; aquella/os empática/os potencialmente prosociales; y aquella/os incapaces de llevar una gestión adecuada de sus emociones vinculada/os al fenómeno de las depresiones compartidas (Bravo *et al.* 2011, 42-59; y Aguilar Villagrán *et al.* 2011, 92-113).

En segundo lugar, el desarrollo psicológico o adolescencia es observado por Navarro, Sánchez-Sandoval, Aguilar Villagrán y Bravo (Aguilar Villagrán *et al.* 2011, 95-100) como una etapa de construcción de la identidad en la que se observa: por un lado, la construcción de un autoconcepto, definición de sí misma/o, basada principalmente en aspectos sociales o “yo social”. Este aspecto ha sido fundamental a la hora de seleccionar las

actividades y características de este modelo de intervención ya que es una etapa en la que actuar sin una referencia al sociogrupo como comunidad de aprendizaje sería negar una realidad en la construcción del “yo” en la adolescencia. Por otro lado, es una etapa en la que la autoestima, valoración de una/o mismo, es clave. La autoestima es el principal componente del autoconcepto y la autoeficacia, siendo necesaria su estimulación para alcanzar una adecuada salud mental y un estado positivo de bienestar. Trabajar la autoestima es algo fundamental para que el alumnado se desarrolle de forma integral. Es por ello, que este modelo se ha centrado en reforzar de manera continua al alumnado de forma positiva. Este reforzamiento, a su vez, es un apoyo que favorece al alumnado en su construcción de identidad en el que adquieran compromisos ideológicos, ocupacionales e interpersonales. Se trata de una guía que permita al alumnado ser protagonista de su desarrollo de identidad favoreciendo los aspectos que le son positivos desde su introducción en Secundaria, con una probable identidad difusa (sin compromiso y exploración) hasta una deseable identidad de logro (con compromiso y exploración). Para ello, generalmente se pasa por una etapa de moratoria (sin compromiso y con exploración) y una etapa de cerrazón (con compromiso y sin exploración). Como docentes debemos acompañar al alumnado en este proceso favoreciendo su desarrollo al máximo, lo cual pretende facilitar este modelo de intervención (Aguilar Villagrán *et al.* 2011, 95-100).

En tercer lugar, Navarro, Sánchez-Sandoval, Aguilar Villagrán y Bravo (Aguilar Villagrán *et al.* 2011, 101-104) observan los cambios sociales o juventud. Entre estos, cabe destacar el protagonismo del grupo de iguales como: soporte; sentido de pertenencia; y realización de un rol. Es interesante, también, como a la hora de interactuar hay diferencias de expectativas por sexo: los chicos buscan aspectos de representación (ej. logro), mientras que las chicas buscan aspectos sociales (ej. afecto). Esto se ha tenido en cuenta a la hora de realizar el modelo mediante la gestión del grupo de aula como grupo de iguales en el que puedan encontrar las necesidades que le proporcionan el grupo de iguales y los aspectos que les interesan, tanto de representación como sociales. Vinculado a este aspecto, Navarro, Sánchez-Sandoval, Aguilar Villagrán y Bravo (Aguilar Villagrán *et al.* 2011, 105-109) tratan el desarrollo

moral en la adolescencia, explicando que la mayoría del alumnado se ubicaría en el estadio III de Kohlberg denominado “Moralidad interpersonal” y caracterizado por la percepción de la aceptación social como la base de la moralidad dirigida por convenciones sociales y cuya finalidad sería la empatía. Esta apreciación nos permite darnos cuenta de la importancia que tiene el papel social nuevamente y justifica la necesidad de instrumentalizar el reconocimiento social en el modelo de intervención mediante el público en las dramatizaciones, las puestas en común y realizar un registro de conducta público. Además, este modelo permite, de este modo, orientar al alumnado como factor de prevención ante conductas de riesgo al favorecer su autoestima, su sentido de pertenencia al grupo, mejorar su conducta y aportarle oportunidades (Aguilar Villagrán *et al.* 2011, 101-109).

El logro de estos aspectos, en base a lo dicho en las obras mencionadas (Bravo *et al.* 2011 y Aguilar Villagrán *et al.* 2011) unido al de las competencias exigidas por la normativa y completado por la competencia de pensamiento histórico resultarán en: aceptarse físicamente y gestionar satisfactoriamente el cuerpo; relacionarse eficientemente con coetánea/os; lograr un rol social femenino y masculino; gestionar las emociones; estar preparada/o para una vida en pareja y/o familiar, y profesional; comprometerse ideológicamente; ser responsable socialmente; adquirir el pensamiento histórico; y desarrollar los objetivos competenciales actitudinales, procedimentales y conceptuales exigidos por la normativa vigente.

Por consiguiente, el modelo planteado actúa como un proceso de acompañamiento en el que el alumnado se desarrolle competencialmente y alcance su identidad de logro. Para observar el modelo planteado de una forma sistemática y coherente, he realizado una serie de preguntas a las que intentan responder los diferentes apartados que expongo a continuación. Las respuestas a estas preguntas son objetivos específicos de este trabajo.

El apartado tercero, centrado en el marco teórico y el estado de la cuestión, viene a responder a las preguntas de ¿cuál es el fundamento teórico de este modelo? y ¿cuál es la contrastación del fundamento del modelo? Estas preguntas son, en mi opinión, básicas ya que muestran las bases científicas de

esta propuesta que posibilitan hablan con rigor y validez de la misma y no como una mera suposición pseudocientífica. El cuarto apartado, por su parte, pretende responder a las preguntas ¿cuál es el proyecto? y ¿cómo se aplicaría? Este apartado se completa con el punto quinto, que intenta responder a la cuestión ¿cuáles son las expectativas a alcanzar con este modelo? Estas tres preguntas tienen como fin realizar una descripción lo más fidedigna posible de la concepción del modelo, su aplicación y las mejoras esperables tras su aplicación. Todas estas preguntas se responderán de manera sintética en las conclusiones, tras las cuales se presenta una lista bibliográfica. Esta es a la vez, el pilar sobre el que se sustenta el proyecto y una invitación a profundizar sobre los diferentes aspectos que lo componen.

3 MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El marco teórico de este Trabajo Fin de Master (TFM) está determinado por una serie de aspectos que conjugados de manera global permiten un marco eficiente de intervención en el alumnado, para así lograr su desarrollo integral. Tales aspectos han sido contrastados empíricamente mediante diversos procedimientos, desarrollados en diferentes líneas de investigación. Dichos aspectos son: aprendizaje competencial, modelo de autorregulación de Zimmermann, estrategias de modificación de conducta, educación mediante la emoción, Logoterapia y modelo dialógico.

3.1 Aprendizaje competencial

La Educación Secundaria Obligatoria es una etapa educativa no voluntaria determinada por un marco legal autonómico y estatal, que debe actuar como base del marco teórico de este trabajo. En concreto, es de interés el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En

él se explica que el docente es la persona encargada de “diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes” mediante el modelo de aprendizaje por competencias. Según el decreto, este modelo “favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el concepto se aprende de forma conjunta al procedimiento de aprender dicho concepto”. Como núcleo de este modelo se encuentran siete competencias clave: 1) comunicación lingüística; 2) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 3) competencia digital; 4) aprender a aprender; 5) competencias sociales y cívicas; 6) sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y 7) conciencia y expresiones culturales (RD 1105/2014, de 26 de diciembre).

Se trata de una propuesta educativa procedente de la Unión Europea, como expresa el decreto, cuyo fin es “el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas” (RD1105/2014, de 26 de diciembre). Estas competencias son las exigidas por la normativa tras haber cursado Educación Secundaria Obligatoria y para las que, según el decreto, deberá “diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo”(RD1105/2014, de 26 de diciembre).

De forma complementaria, desde el campo de la investigación educativa vinculada a las Ciencias Sociales, en concreto la Historia, se ha propuesto la necesidad de incluir la competencia de pensamiento histórico. Al respecto, Antoni Santisteban Fernández (2010, 36-51) ha propuesto que esta competencia implica: 1) la conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana, el cambio y el poder sobre el tiempo futuro; 2) la representación de la historia, como la narración y la explicación histórica, para la reconstrucción del pasado; 3) la imaginación histórica, como la empatía y la contextualización, unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo, y el juicio moral en la historia; 4) la interpretación histórica basada en el análisis de

las fuentes históricas, en la comparación o contraste de textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica. Esta propuesta puede ser una aportación interesante que enriquezca el aprendizaje del alumnado. Para Santisteban (2010, 36-51), siguiendo a Pagés, su interés recae al servicio de la ciudadanía y la metodología adecuada, la presentación de problemas históricos y sociales (Santisteban 2010, 36-51).

Este conjunto de ocho competencias tiene como objetivo el ejercicio de la ciudadanía. Se trata de un aspecto necesario pero insuficiente en la labor docente. Pienso que la labor docente es formar personas no sólo instruir ciudadanas y ciudadanos. Es por ello que veo necesario centrar el foco de cualquier acción educativa en las competencias que necesita el alumnado para desarrollarse de forma plena. En este aspecto he tomado como eje del marco teórico el Modelo de desarrollo positivo adolescente. Este modelo, producto de la investigación de Oliva, Antolín, Ríos, Parra, Hernando y Pertegal (Oliva *et al.* 2010, 9-11), se caracteriza por la búsqueda del desarrollo integral de la persona partir de 27 competencias específicas agrupadas en cinco grupos interrelacionados: en primer lugar, la competencia personal, basada en competencias básicas, que actúa como núcleo y nexo intergrupal: 1) autoestima; 2) autoconcepto; 3) autoeficacia; 4) autocontrol; 5) autonomía personal; 6) sentido de pertenencia; 7) iniciativa personal. En segundo lugar, los cuatro grupos circundantes: por un lado, la competencia social basada en habilidades sociales y resolución de problemas; por otro, la competencia moral caracterizada por aspectos como valores, compromiso social y responsabilidad. También, la competencia cognitiva en la que se encuentran los aspectos vinculados a la planificación, toma de decisiones, realización de juicios y la inteligencia. Finalmente, la competencia emocional vinculada a la gestión de las emociones. Este modelo es la base del desarrollo personal de cualquier adolescente y por tanto, debe actuar como eje de competencias a desarrollar (Oliva *et al.* 2010, 9-11).

De la suma de las competencias del Modelo de desarrollo positivo con las siete competencias clave exigidas por la normativa y la competencia propia de la asignatura resultan trece competencias a desarrollar en el alumnado:

- 1) Competencia personal.
- 2) Competencia social.
- 3) Competencia moral.
- 4) Competencia cognitiva.
- 5) Competencia emocional.
- 6) Competencia de pensamiento histórico.
- 7) Comunicación lingüística.
- 8) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- 9) Competencia digital.
- 10) Aprender a aprender.
- 11) Competencias sociales y cívicas.
- 12) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- 13) Conciencia y expresiones culturales.

El desarrollo de estas competencias en el alumnado es parte del objetivo del trabajo.

Respecto a la contrastación empírica de este aspecto teórico, Oliva, Antolín, Ríos, Parra, Hernando y Pertegal (Oliva *et al.* 2020, 2-6) explican que a partir de la investigación de líneas de diferentes autores de la década de los ochenta sobre la competencia social en el desarrollo y la psicología comunitaria, surge en los años noventa en EE.UU., el movimiento *Positive Youth Development* centrado en la búsqueda del bienestar mediante la ampliación del concepto de salud con competencias emocionales y sociales. A ello, debemos unir, según Oliva, Antolín, Ríos, Parra, Hernando y Pertegal (Oliva *et al.* 2020, 2-6), el trabajo de contrastación realizado por el *Search Institute* sobre activos positivos para el desarrollo adolescente, entre cuyos estudios destaca el realizado por Scales, Benson, Leffert y Blith (Scales *et al.* 2000) (Oliva *et al.* 2020, 2-6).

3.2 Modelo de autorregulación de Zimmermann

Según Rodríguez Pérez, Bernardo y Álvarez García (Rodríguez Pérez *et al.* 2011, 132-136) el modelo de Zimmerman se apoya en la investigación de Bandura sobre la autorregulación como suma de metas, creencias de autoeficacia reguladora y estrategias de autorregulación, desde una perspectiva sociocognitiva. El resultado, según Rodríguez Pérez, Bernardo y Álvarez García (Rodríguez Pérez *et al.* 2011,132-136), la autorregulación a partir de la suma de proceso interrelacionados sostenidos cíclicamente mediante el *feedback* de las experiencias previas (Rodríguez Pérez *et al.* 2011,132-136).

Ello, según Rodríguez Pérez, Bernardo y Álvarez García (Rodríguez Pérez *et al.* 2011,132-136), permite la modificación conductual en lo ambiental y personal de manera controlada en las siguientes fases: en una fase previa caracterizada por el análisis de la tarea y las creencias motivacionales; y en la fase de realización definida por la monitorización de la tarea mediante estrategias de autocontrol y auto-observación. Finalmente, la fase de autorreflexión caracterizada por cuatro subprocesos vinculados a la evaluación de los procesos realizados: autoevaluación; atribuciones causales; reacciones de satisfacción e insatisfacción; y reacciones adaptativas y defensivas. El movimiento cíclico de las diferentes fases, explican Rodríguez Pérez, Bernardo y Álvarez García (Rodríguez Pérez *et al.* 2011,132-136), afecta a la fase posterior de manera positiva o negativa (Rodríguez Pérez *et al.* 2011,132-136).

Este modelo ha sido criticado posteriormente, como indican Panadero y Alonso-Tapia (2014, 450-460) y García Gaitero (2016, 81-90), observando la necesidad de incluir el valor de las emociones y sus implicaciones en la realización de este modelo, basándose en los estudios de Kuhl o Efklides; los aspectos sociales de la regulación, partiendo de la investigación de Vauras, Liskala, Kajamies, Kinnunen o Lehtinen; la edad, aspecto trabajado por Grau y Whitebread; el contexto, tras los estudios de Järvelä y Järvenoja; y De la Fuente y Justicia, quienes han tratado la autorregulación en su modelo DIDEPRO, desde la relación entre enseñanza-aprendizaje desde los conceptos interrelacionados de presagio, proceso y producto (García Gaitero 2016, 81-90; y Panadero y Alonso-Tapia 2014, 450-460).

Respecto a la contrastación empírica del modelo de autorregulación, Torrano y González Torres (2004, 2) explican que el modelo de Zimmerman se ha posicionado como un objeto de estudio central en las últimas décadas ya que se ha observado la necesidad de que el alumnado sea consciente de su gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Torrano y González Torres (2004, 2) exponen que la publicación, en 1989, de la obra *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* de Zimmerman y Schunk fue el comienzo de una importante labor investigadora en la encontramos nombres como Atkinson, Boekaerts, Puustinen, Pulkkinen Pintrich, Zeidner, Weinstein, Husman, Dierking o Winne (2004, 2).

Según Torrano y González Torres (2004, 3-4) la conclusión a la que han llegado estos estudios es que la autorregulación del aprendizaje capacita al alumnado a emplear estrategias de aprendizaje adecuadas, gestionar su metacognición, gestionar el tiempo, motivarse. participar e inhibir sus distracciones. A su vez, Torrano y González Torres (2004, 4-23) han observado, primero, como las expectativas de autoeficacia (visión de logro de una persona ante una actividad a realizar) y las metas (motivo de realización de una tarea) han tomado un papel clave en la investigación; segundo, la importancia de las metas de responsabilidad social en vinculo a las de aprendizaje y rendimiento; tercero, el uso de una metodología basada en la combinación de diferentes elementos: 1) enseñanza directa de estrategias; 2) modelado; 3) la práctica guiada y autónoma de las estrategias; 4) *feedback*; 5) auto-observación; 6) soporte social; 7) retiro progresivo; 8) autorreflexión; 9) uso de instrucción por andamiaje; 10) integración curricular; 11) creación ambientes favorecedores; y 12) realización de una evaluación formativa y clara. Finalmente, se observa la necesidad de focalizar todo el modelo en la satisfacción de las necesidades del alumnado y la comunidad de aprendizaje (2004, 3-23).

Zimmermann, Kitsantas y Campillo han desarrollado la concepción de autorregulación como un proceso autodeductivo caracterizado por “la iniciativa personal, la perseverancia y la habilidad para adaptarse” (Zimmermann, *et al.* 2005, 2), cuya implicación en la educación se ha relacionado en múltiples estudios con la mejora en el rendimiento, como exponen García Diego,

Castañeda López y Mansilla Morales (García Diego *et al.* 2018, 138-146), a partir de los datos obtenidos por diversos medidores (LASSY, MSLQ, SRLIS, etc.), expuestos por Torrano y González Torres (2004, 13-15). Experiencias en este sentido han sido recogidas en, por ejemplo, la tesis doctoral de García Gaitero (2016, 69-98 y 173-176) quién ha observado empíricamente la funcionalidad del proceso autorregulado; en Fernández Alba (2013, 50-194), cuya tesis recoge los éxitos de la aplicación de este sistema en el aula en diferentes estudios.¹ Fernández Alba (2013, 50-194) destaca los siguientes estudios (Fernández Alba 2013, 50-194; García Diego *et al.* 2018, 138-146; García Gaitero, 2016, 69-98 y 173-176; Torrano y González Torres, 2004, 13-15; y Zimmermann, *et al.* 2005, 2):

- *Helping struggling writers succeed: A self regulated strategy instruction program* de Hensel y Greenberg (2007), en el que se observó la mejora del rendimiento en una niña de 12 años tras conocer estrategias de escritura siguiendo el modelo SRSD en un periodo de seis sesiones.

- *The effectiveness of a program based on self-regulated strategy development on the writing skills of writing-disabled secondary school students* de Mourad (2009). En este caso, se registraron las mejoras en escritura de un grupo de primero de Secundaria egipcio a partir del modelo SRSD.

- *Mathematics self-regulated program-SRLP* de Camahalan (2006). En su caso, se realizó la comprobación en el rendimiento matemático de un grupo de Primaria en Asia.

- *It is posible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes* de Perels, Dignath y Schmitz (2009). Se realizó en un grupo de sexto curso de Primaria en Alemania, observando una mejora del rendimiento.

¹ Hattie, Biggs y Purdie (1996); Biggs y Collis (1982); Hattie *et al.* (1996); Dignath y Büttner (2008); Montague (2008); cursos de *aprender a aprender* (Weinstein (1994); Pintrich, McKeachie, y Lin (1987); Ramsden, Beswick y Bowden (1986); o Waeytens, Lens y Vanderberghe (2002); y otros cursos de breve temporalidad (Fernández Alba, 2013, 50-194).

- *Becoming a Text-Detective* de Souvignier y Mokhlesgerami (2006). También en Alemania, se realizó sobre varios grupos de diferentes escuelas en las que se observó cierta mejora de rendimiento. No obstante, los resultados obtenidos fueron algo controvertidos en motivación debidos supuestamente a la excesiva exigencia.
- *Training of self-regulatory and problem-solving competence* de Perels, Gürtler y Schmitz (2005). Se realizó sobre 240 alumna/os alemana/es y se observó como el entrenamiento conjunto y la resolución de problemas favorece el proceso.
- *Self-Regulation Empowerment Program* de Cleary y Zimmerman (2004), probado por Cleary, Platten y Nelson (2008). Llevaron a cabo un experimento con cinco alumna/os de Secundaria, apreciándose mejora en su rendimiento.
- *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy* de Zimmerman, Bonner y Kovach (1996), aplicado parcialmente por Stoeger y Ziegler (2008). Se llevó a cabo en alumnado de cuarto de Primaria en Alemania, observándose una importante mejora en el rendimiento. Aarsal (2009) fue otro experimento de este modelo, con sesenta alumna/os en dos grupos de 30 personas con y sin autorregulación. Se pudo observar una diferencia en la mejora del rendimiento significativa en el grupo que aplicó la autorregulación.

3.3 Estrategias de modificación de conducta

Domínguez y Pino (2007, 447-457) exponen que la utilización de instrumentos de modificación conductual en el aula, como el carnet social individual, favorece las metodologías innovadoras, la participación y el desarrollo socio-afectivo del alumnado. Navarro, Sánchez-Sandoval, Aguilar Villagrán y Martín Bravo coinciden con el valor positivo del uso de esta tipología de instrumentos y proponen, entre otros, la economía de fichas, que se basa en establecer un sistema de refuerzo y anulación de conductas seleccionadas mediante la utilización de fichas o puntos intercambiables por refuerzo; todo ello de forma consensuada, transparente hacia el alumnado (justificación, metodología,

registro, etc.) y dinámica (eliminación progresiva de fichas) (Navarro *et al.* 2011, 199-217) (Domínguez y Pino 2007, 447-457; y Navarro *et al.* 2011, 199-217).

La economía de fichas es útil como columna vertebral de intervención en el aula. No obstante, los mencionados autores dejan entrever la necesidad de combinar esta estrategia referente a la conducta del alumnado con otras habilidades vinculadas a la conducta de docentes: usar el humor, repartir de responsabilidad, negociar los conflictos, gestionar el liderazgo o realizar una comunicación asertiva, porque conocer y saber aplicar múltiples de estas habilidades permitiría, de ese modo, una gestión más eficiente del aula (Aguilar Villagrán *et al.* 2011, 199-217).

A este respecto he tomado la reflexión de Tapia (2005, 21), quién “propone el uso de situaciones que estimulan la curiosidad; el señalar las metas y objetivos a conseguir; los mensajes que subrayan la relevancia de la tarea bien para comprender algún fenómeno, concepto o principio o para adquirir alguna capacidad, así como para competir en el mundo laboral; el uso de imágenes y ejemplos, el relacionar unos temas con otros y la ayuda del profesor fuera de clase” para aumentar la motivación del alumnado. Tapia, explica, además, que “el hecho de que el profesor muestre la utilidad de aprender el contenido, la organización y claridad expositivas y la posibilidad de revisar la nota en privado para aprender” (Tapia 2005, 21), advirtiendo del rechazo de determinadas pautas en Secundaria como la propuesta de retos o el vocabulario técnico. Tapia (2005, 20-26) observa como una de las principales causas de desmotivación es la evitación al fracaso que apela a la intervención docente mediante una atención al proceso de aprendizaje realizado, el uso de incentivos externos y un contexto de aprendizaje diferente al ordinario. La importancia de las expectativas del alumnado y su visión de los resultados es fundamental como han concluido Hette (2009, 2012), quién ha observado este aspecto como la influencia más significativa para el alumnado, y diferentes investigadores de la Teoría de las atribuciones causales como Weiner (García López 2006, 225-228). Ello obliga a tomar una especial atención a la interpretación del alumnado sobre su rendimiento (García López 2006, 225-228; y Tapia 2005, 20-26).

Otra herramienta útil para docentes en la modificación de la conducta del grupo, y concretamente su espacio de orientación, es la lección magistral. Gómez López (2002, 266) señala que la lección magistral favorece la transmisión de conocimientos, procedimientos y actitudes. A su vez, esta, según Gómez López (2002, 267-268), permite hacer accesible al alumnado aspectos complejos o focalizar en los elementos clave de un tema a partir de la experiencia de la/os docentes, pero cuenta, a su vez, con inconvenientes. No obstante, este autor señala algunos aspectos que pueden resolverlos: 1) proporcionar un guión y bibliografía; 2) realizar una presentación vinculada al programa general; 3) utilizar apoyo escrito; 4) favorecer el anclaje del aprendizaje sobre los contenidos previos; 5) utilizar ilustraciones; 6) utilizar una comunicación favorecedora; 7) usar recursos de apoyo; 8) fomentar la participación; y 9) realizar una recapitulación y relacionarla con los objetivos. La mejora de estos aspectos permite hacer de la lección magistral un activo para el alumnado (2002, 269-270) (Gómez López 2002, 266-270).

La contrastación empírica de diversas modificaciones conductuales en el aula ha concluido en la imposición, en el siglo XXI, de la búsqueda de un planteamiento democrático (Aguilar Villagrán *et al.* 2011, 199-202) en el que se fusione organización con oportunidades de desarrollo para el alumnado. En paralelo, ha habido un cambio clave en la forma de entender la modificación de conducta en las últimas décadas desde la búsqueda de prevención hacia la promoción de bienestar (Fonseca-Pedrero y Díez Gómez del Casal 2018, 42-44) mediante activos favorecedores de múltiples tipos (Oliva 2010, 5). Una nueva forma de entender la modificación conductual (Fonseca-Pedrero y Díez Gómez del Casal 2018, 42-44; Aguilar Villagrán *et al.* 2011, 199-2002; y Oliva 2010, 5).

Entre los diferentes recursos a utilizar para la modificación conductual, quiero focalizar en la economía de fichas. Soler, Herrera, Buitrago y Barón (Soler *et al.* 2009, 37-380) exponen que la economía de fichas es un sistema utilizado quizá desde el siglo XIX que llega a consolidarse por el impacto de *Journal of Applied Behavior Analysis*, editado por Wolf, así como la labor investigadora de Ayllon y Azrin (1974), quienes ponen su base teórica de aplicación. Riquelme y Martínez Selva (Riquelme y Martínez Selva 1985, 633-

643) muestran un estudio que muestra la efectividad de este método en alumnado de escolar, complementado por otros estudios previos De Vega y Rodrigo (1977) sobre alumnado de cuarto curso de E. G. B. y Merino (1980) sobre alumnos de Educación Especial. Otros aportes a esta contrastación son los realizados por Santillán, Atela y del Pino (Santillán *et al.* 1983) sobre una niña de primero de E.G.B.; por Valero (1992); por Sobeida (2018), sobre un grupo de catorce años de edad, focalizando en su violencia. Soler, Herrera, Buitrago y Barón (Soler *et al.* 2009, 375-380) muestran otras experiencias exitosas como: la realizada por Espada, Méndez y Orgilés (2005) como tratamiento para la fobia a la oscuridad; la de Moreno, Lora y Guerreiro (2003) entre niña/os con problemas alimenticios; la de Olivares, Méndez y Maciá (1990), combinada con técnicas de relajación y refuerzo sobre un joven de catorce años con mutismo selectivo; la llevada a cabo por Peinado (1980), sobre un grupo con retraso mental; la de Virués (2004) en un paciente de trastorno límite; la de Carrasco (2008) en un hogar de acogida de víctimas de maltrato en Guatemala; la llevada a cabo por Ospina (2003) entre niña/os con trastorno deficitario; la de Acevedo, Cota y Helú (Acevedo *et al.* 2006) sobre un grupo de trece años; la de Le Page (1999) en un hospital rural; la de Aguilar y Navarro (2008) sobre estudiantes bajo tutela judicial; otra llevada a cabo por Stover (2004) con costo de respuesta sobre estudiantes de séptimo y octavo grado; Mateos y Solano (2004) sobre jóvenes con anorexia y bulimia nerviosa; Hail (2000) sobre estudiantes de quinto grado; y la propia conclusión del experimento de Soler, Herrera, Buitrago y Barón (Soler *et al.* 2009, 382-388) en el hogar sobre un niño (Riquelme y Martínez Selva 1983, 633-643; y Soler *et al.* 2009, 373-390).

3.4 Educación mediante emoción

A partir del estudio de la neurociencia, Guirado (2017, 19-22) explica que el aprendizaje es una actividad común del cerebro, cuyo funcionamiento está dirigido por las emociones. La explicación de esta situación, según esta autora, se encuentra en la vinculación entre amígdala, área del organismo encargada

de las emociones y el hipocampo, área del organismo encargada de la memoria (2017, 33-37) (Guirado 2017, 19-22; y 33-37).

Ello hace, según Guirado (2017, 33-37), que para aprender necesitemos llevar a cabo: 1) experiencias positivas en las que el alumnado sienta confianza; 2) experiencias que despierten la emoción; 3) experiencias motivantes que impliquen nuestra curiosidad, que permita conocer que se valora el esfuerzo realizado y que muestre la importancia de lo que se está haciendo; 4) experiencias que despierten nuestra creatividad ante lo desconocido; 5) experiencias de cooperación que enseñen a compartir y convivir; y 6) experiencias divertidas mediante el humor. Una estrategia que sintetiza este tipo de experiencia es la dramatización, propuesta como tal por esta autora (Guirado 2017, 41-52). Esta propuesta, a su vez, permite que el alumnado desarrolle su inteligencia emocional (Chamarro 2015, 45-46) y explique sus conocimientos, mediante un canal favorecedor (Martín 2018, 85-102). Según Glasser la explicación es la metodología más eficiente para el aprendizaje al permitir que el cerebro almacene el 95% de la información (Mercedes *et al.* 2017, 144-153) (Chamarro 2015, 45-46; Guirado 2017, 33-37; y 41-52; y Mercedes *et al.* 2017, 144-153).

Junto a la dramatización, la gamificación es una acción interesante para despertar la motivación en el alumnado mediante juegos que provocan compromiso y *feedback* constante, como han expuesto personas dedicadas a la investigación en este campo como Torres-Toukourmidis y Romero-Rodríguez (2018) o Borrás (2015). Estos estudios nos permiten valorar la dramatización como una actividad en el proceso reforzador (Borrás 2018; y Torres-Toukourmidis y Romero-Rodríguez 2018).

Desde una perspectiva global, este marco, cuyos aspectos funcionan de manera interactiva, permite el desarrollo competencial del alumnado de forma consciente (autorregulación) en una interacción comunitaria favorecedora y orientativa, que podríamos denominar heterorregulación, formada por el sistema de refuerzo externo en interacción con el alumnado en desarrollo.

Sobre su contrastación empírica de este tipo de educación, Guirado expone que la neurociencia tuvo un importante avance en la década de los setenta y que su papel en el campo de la educación se desarrolla en los noventa con investigadores como Friedrich y Preiss, en el campo de las matemáticas. Su desarrollo continúa y se generaliza en otros campos. Guirado (2017, 39-41) expone una serie de intervenciones en centros de gran interés como el Programa de Neurociencia y Educación de la Consejería de Educación de Madrid; Colegios apoyados en estudios de la neurodidáctica para la elaboración de su propuesta didáctica; la gamificación del aprendizaje; y aplicación en el Colegio Público La Biznaga. En todas estas experiencias el aprendizaje es basado en el cerebro del alumnado y despierta su emoción aportándole un mejor rendimiento (Guirado 2017, 39-41).

Respecto a las dramatizaciones, Luaces (2018) y Cutillas (2015) han observado la utilización del teatro como instrumento pedagógico desde la Antigüedad hasta el siglo XXI. Cutillas (2015), a partir de múltiples experiencias empíricas, explica que el teatro y las dramatizaciones pueden funcionar como recurso para el desarrollo integral del alumnado, lo cual defiende en su tesis doctoral (Cutillas, 2005, 781-898). Esta tesis expone que la práctica teatral es un recurso pedagógico utilizado comúnmente en el mundo helenístico y que pierde su importancia desde la Edad Media hasta el siglo XX (Cutillas 2005, 65-184). En el sistema educativo tendrá un papel marginal en la Ley General de Educación de 1970, con cierta mejora en los Programas Renovados, de efímera duración. Explica, además, que continúa en una situación poco favorable pero en la que se ha reconocido su valor como instrumento pedagógico: integrador, catártico y crítico. Cutillas (2015, 1181-1592), partiendo de esta base, ha expuesto diferentes ejecuciones teatrales en las que las obras sirven para formar y entretener. A esta utilización como instrumento de formación, se une la función de método de aprender comentada por Laferrière (1997), que recoge y ejemplifica Moreno (2018) con diferentes juegos de roles como las *BARFERENCIAS TEATRALIZADAS* realizadas de manera cíclica por la Universidad de La Rioja. En relación con esto Luaces explica que (Cutillas 2005, 65-184; 781-898; y 1181 y 1592; Laferrière 1997; Luaces 2018; y Moreno 2018):

“Para la realización de estos sociodramas, los participantes debieron dedicar horas en la construcción de sus personajes, reuniéndose para recabar y contrastar datos históricos fidedignos que ayudaran a diseñar discursos y diálogos que, revestidos por la personalidad que cada uno de los participantes imprimió a sus personajes, resultaran, por una parte, veraces historiográficamente para la audiencia (a la par que amenos) y, por otra parte, un periodo de estudio para los participantes que aprendieron una lección de historia indeleble a la vez que disfrutaron con ello”. (Luaces 2018, 25-26).

Álvarez Domínguez y Martín López (2016, 44-47), por su parte, han realizado una interesante propuesta basada en la utilización del teatro como instrumento de aprendizaje del contenido de Historia de la Educación Contemporánea. Los resultados que han obtenido han sido muy interesantes (Álvarez Domínguez y Martín López, 2016,44-47):

Por un lado, han observado: 1) facilitación en el aprendizaje del contenido; 2) mayor motivación; 3) mayor colaboración; y 4) asimilación más fácil. Por otro lado, se han dado cuenta de que: 1) no todos los estudiantes se toman en serio la actividad; 2) hay diversidad de habilidades comunicativas en el alumnado; 3) se pierde rigor académico; y, 4) la calificación y el trabajo realizado no siempre se correlacionan (Álvarez Domínguez y Martín López 2016, 44-47).

Desde su experiencia, ambos autores han propuesto: 1) un aumento en la calificación por el trabajo que implica; 2) la representación ante público; 3) invitar a profesionales para que aporten su conocimiento; 4) incorporar elementos de otras asignaturas; y 5) grabar un DVD con el (Álvarez Domínguez y Martín López 2016, 49-50).

3.5 Logoterapia

A partir de las obras de Noblejas (2018), Rozo (1998) y Velásquez (2007), podemos definir Logoterapia como sanación (terapia) a través del sentido y/o propósito (logos) y aportar las siguientes características (Noblejas 2018; Rozo 1998; y Velásquez 2007).

Por un lado, se trata de una corriente psicoterapéutica fruto de la reflexión de Frankl y vinculada a la Tercera Escuela de Viena, caracterizada por la afirmación de que la primera fuerza motivante es el sentido de la vida, busca hacer al ser humano consciente de su existencia mediante tres vías: el amor de una persona, el servicio a un ideal y el enfrentamiento al sufrimiento. El amor permite conocer al otro/a y descubrir sus posibilidades, hace que observemos al amado/a como capaz, y nos permite salir de nosotras/os misma/os. Respecto al sufrimiento, lo importante es la actitud, aceptarlo; y darle un significado que nos mueva a nuevas posibilidades. Todo ello hace al ser humano responsable de su conducta ante el mundo (Noblejas 2018; Rozo 1998; y Velásquez 2007).

Por otro lado, su validez, contrastada por Frank en su vida, ha sido evaluada positivamente posteriormente en múltiples ocasiones de manera personal y asociativa. Para tal fin, se han desarrollado diferentes métodos. Cano y Moro Yerpas (2010, 161-162) defiende que lo fundamental en todos ellos es establecer una relación personal, como motivante crucial para generar el cambio que buscamos en la/el paciente. El centro de nuestra atención debe ser la persona y la estabilización de una relación cuyas características vienen determinadas por la persona y quién es capaz de ser (Cano y Moro Yerpas 2010, 161-162; Noblejas 2018; Rozo 1998; y Velásquez 2007).

Respecto a su contrastación empírica, la Logoterapia, como exponen Noblejas (2018), Rozo (1998) y Velásquez (2007), nace de la reflexión de Frankl, su fundador, siendo contrastada durante sus experiencias en lugares como la Clínica Psiquiátrica Universitaria de Viena, el Hospital Rothschild de Viena o el campo de concentración de *Theresienstadt*. En España ha destacado la Asociación Española de Logoterapia, creada en 1996. Esta asociación ha llevado a cabo un importante rol en la investigación y difusión de

esta línea psiquiátrica mediante instrumentos, como la revista científica *Nous* (Noblejas 2018; Rozo 1998; y Velásquez 2007).

No hay documentación detallada de experiencias logoterapéuticas en el ámbito educativo, salvo propuestas de intervención, como la realizada por Restrepo (2015) como forma de fomentar el bienestar. No obstante, se ha contrastado su funcionalidad en la modificación de conductas en diversos ámbitos. En primer lugar, en el caso de la superación de la drogodependencia mediante múltiples estudios (Noblejas, 1994; Noblejas, 1998; Martín y Porras, 2009; Porras, 2005; Porras y Noblejas, 2004; y Porras y Noblejas 2007); la protección ante el suicidio (Molina, 2007; y Gallego-Pérez y García-Alandete, 2004); y el afrontamiento ante la vida (Noblejas y Villagra, 2002) (Gallego-Pérez y García-Alandete 2004; Molina 2007; Noblejas 1994 y 1998; Martín y Porras 2009; Porras 2005; Porras y Noblejas 2007).

3.6 Modelo dialógico

Flecha y García (2007) definen el modelo dialógico de prevención de conflictos mediante la implicación de toda la Comunidad Educativa a partir del diálogo y la búsqueda de consenso (Flecha y García, 2007).

Para ello, proponen que la elaboración de la normativa se realice a partir de seis condiciones, fruto de la reflexión de CREA (2005). Estas son: 1) acuerdo por parte de todos y cada uno de los miembros de la comunidad; 2) relación directa con temas clave de la vida del alumnado; 3) existencia de apoyo verbal claro del resto de la sociedad; 4) que se incumpla reiteradamente; 5) que sea posible eliminarlo; y, 6) que sea ejemplar socialmente. Posteriormente son debatidas por la Comunidad Educativa en siete pasos que van trasladando la iniciativa a las diferentes partes del *corpus* educativo (CREA 2005).

La combinación del marco de refuerzo y la Logoterapia con el modelo dialógico permite una red de interacción en la Comunidad Educativa participativa y dialogante, en el que se desarrolle, en paralelo, una acción

formativa positiva de salud mental y bienestar; y la prevención y resolución de posibles conflictos internos a la Comunidad. Aspecto fundamental, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje no está aislado en el centro educativo, sino que apela a toda la Comunidad Educativa. Ello debería estructurar una red de reforzamiento favorable al proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado que le permitiese llegar a su desarrollo integral.

Flecha y Ferrada (2009) exponen como el modelo dialógico se ha aplicado en la educación mediante las comunidades de aprendizajes. Ambos autores muestran que la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Barcelona) fue el primer centro con estas características que posteriormente, paso a desarrollarse en niveles de Primaria en el País Vasco, 1995, y más tarde, ampliándose al resto del país y a otros niveles educativos, hasta Bachillerato. Exponen que su éxito frente al absentismo y la convivencia en España se ha unido a su expansión por otros países como Chile o Brasil. A ello, hay que unir, como exponen Flecha y Ferrara (2009), el papel de la investigación, bajo la referencia del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona (Flecha y Ferrada 2009).

Lo expuesto en este capítulo sobre el estado de la cuestión de los diferentes aspectos que forman parte del marco teórico, base de la propuesta presentada a continuación, permite observar:

Primero. Las diferentes experiencias de aplicación del marco teórico que fundamenta este modelo de intervención han contrastado la validez de los mismos.

Segundo. La utilización de estos fundamentos es factible para una posible intervención educativa por su confirmación científica.

Es importante, no obstante, matizar que estos estudios permiten mantener hipótesis, no afirmar conclusiones, ya que cuentan con limitaciones y son susceptibles de ser modificados con nuevos aportes científicos.

3.7 Conclusión del marco teórico y estado de la cuestión

Este modelo de intervención se fundamenta en lo siguiente:

1. El aprendizaje competencial, basado en la obtención por el alumnado de las competencias necesarias para un desarrollo integral. Las competencias son: competencia personal, competencia social, competencia moral, competencia cognitiva, competencia emocional, competencia de pensamiento histórico, comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales. Contrastado por el Search Institute.
2. El modelo de Autorregulación de Zimmermann, con las matizaciones de autores posteriores, que busca la optimización de la autoeficacia a partir de la utilización de estrategias y modificación de creencias. Este modelo ha sido observado por diferentes estudios a nivel mundial.
3. Estrategias de modificación de conducta, basadas en el reforzamiento y anulación de conductas seleccionadas en el alumnado. Se han destacado los múltiples estudios a nivel mundial vinculados a la utilización de economía de fichas.
4. La educación mediante la emoción caracterizada por la instrumentalización de la emoción como forma de alcanzar el aprendizaje. Se han realizado diferentes estudios y experiencias en centros educativos. Se ha destacado la dramatización y en concreto la experiencia de Álvarez Domínguez y Martín López (2016).
5. La Logoterapia: psicoterapia basada en la búsqueda de sentido a la vida como motivación primaria humana. Destaca el papel de la Asociación Española de Logoterapia en su ejecución.
6. El modelo dialógico que se tiene que convertir en un modelo participativo y dialogado como forma de prevención y resolución de conflictos. Su desarrollo ha ido vinculado a la creación de

comunidades de aprendizaje en España y la investigación del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA).

4 PROYECTO DE INTERVENCIÓN

4.1 Presentación del proyecto

Sobre la base teórica presentada en el marco teórico y contrastada en el estado de la cuestión, he realizado una propuesta de intervención basada en diferentes aportaciones vinculadas al tema. Esta propuesta que he denominado Modelo de Regulación Consciente, es un proyecto de intervención mediante reforzamiento interno (autorregulación) y externo (heterorregulación) en el que el alumnado es consciente del proceso y agente durante su evolución. Todo el proceso es una interacción en la que el alumnado se desarrolla en el interior del grupo que, a su vez, está dentro de la Comunidad Educativa participe del desarrollo del alumnado. Para amenizar y emocionar al alumnado en este desarrollo, todo el proceso está encubierto en un juego focalizado en el desarrollo competencial del alumnado durante proceso de enseñanza-aprendizaje. El juego, a su vez, está formado por diferentes actividades en las que se puedan llevar a cabo distintos tipos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) según García Diego, Castañeda y Mansilla Morales (García Diego *et al.* 2018, 131-149) por el alumnado, ya que todo el proceso debe adaptarse a las necesidades presentadas por cada miembro del grupo, atendándose como conjunto de personas con unidad (grupo) y diversidad (diferencias personales) (García Diego *et al.* 2018, 131-149).

Para ello, es fundamental conocer al alumnado a partir de las variables psicológicas que influyen en su aprendizaje. Estas son: 1) Querer (qué le motiva); 2) Creer (qué espera); 3) Poder (qué es capaz); 4) Ser (qué rasgos de personalidad posee); 5) Hacer (qué estrategias de aprendizaje usa); y 6) Saber (qué conocimientos tiene). Estas variables son las que debemos identificar y

conocer los docentes, las alumnas y los alumnos y los diferentes miembros de la Comunidad Educativa al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas preguntas se contestaran a lo largo del proceso en el que el alumnado aprenderá a ser consciente de estas variables y las modificará para alcanzar su desarrollo competencial integral durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo el acompañamiento y orientación docente que a partir de una red de regulación, mediante reforzamiento y enseñanza de consciencia regulatoria, favorezca el correcto desarrollo del alumnado.

En este modelo la figura docente pasa a ser agente innovador e investigador. Por ello, convendría que actuará en proyectos con equipos colaborativos. Este rol docente implica reflexión, capacidad de reconocer la necesidad de cambios, flexibilidad, espíritu emprendedor, autonomía, colaboración, compromiso, autoperfección y actualización. La/el docente debe ser capaz de gestionar al alumnado mediante control ligado a la investigación e innovación (test, evaluaciones, etc.) y ser una figura que acompañe al alumnado mediante el afecto en su proceso de crecimiento personal (animándole, orientándole, etc.). El alumnado, por su parte, debe ser consciente, es decir, debe conocer sus fortalezas y aprender a utilizarlas (identificarlas, crear estrategias de uso y reflexionar sobre su éxito) de manera activa y, a su vez, necesita identificar sus limitaciones y ser capaz de pedir ayuda o consejo, así como observar el fracaso como una oportunidad.

Todo ello hace al alumnado consciente de su proceso de enseñanza-aprendizaje, idea clave del proyecto, producto de la integración de dos aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la regulación de mi “yo” o autorregulación y la regulación de la comunidad de la que soy miembro o heterorregulación, en interacción continua.

Esta integración es lo que se ha trabajado en este proyecto. Como la observación de la necesidad se ha visto al tratar el Neolítico entre el alumnado de primer curso de ESO, este será el campo del proyecto de intervención. No obstante, la estructura de la actividad está pensada para ser realizada a lo largo de Secundaria de modo progresivo: pasando de un comienzo

preponderantemente heterorregulador (primer curso) a mayormente autorregulador (cuarto curso). Esta unidad, Neolítico, permite reforzar la periodización de la Prehistoria, así como identificar, explicar y valorar el neolítico como nueva forma de vida del ser humano que conlleva cambios sociales, económicos y culturales, así como sus fuentes.

4.2 Propuesta de Aplicación

4.2.1 Contexto

La programación está diseñada para un centro público de tamaño medio en que se imparte Educación Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (Básica, Grado Medio y Grado Superior). El centro se encuentra ubicado en un barrio semi-periférico de una ciudad de mediano tamaño (150.000 habitantes aproximadamente) con capitalidad autonómica. El barrio es de nivel socio-económico medio y medio-bajo.

Es apreciable la presencia de alumnado de origen extranjero, más de un diez por ciento sobre el total del centro, que proviene principalmente de Rumanía y en menor medida, Pakistán. Parte de este grupo no domina el idioma y en algún caso se han observado problemas de inclusión.

Legalmente, la asignatura se enmarca en el Decreto 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja y el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

4.2.2 Objetivos didácticos

Los objetivos didácticos a alcanzar son:

- 1) Identificar los elementos y el conjunto de relaciones que forman los hechos sociales.
- 2) Analizar la interacción entre el ser humano y el medio físico a diferentes escalas.
- 3) Valorar el patrimonio y su diversidad.
- 4) Utilizar vocabulario específico con fluidez.
- 5) Emplear fuentes y metodologías de manera efectiva.

4.2.3 Competencias clave

El desarrollo de este modelo en el aula promueve el desarrollo de diferentes competencias claves, necesarias para que el alumnado se desarrolle integralmente, que son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística: desarrollar el uso del lenguaje a partir de la interpretación crítica de las fuentes, la interpretación de iconos, representaciones y cartografías, el estudio epigráfico y paleográfico, el análisis etimológico y la elaboración de discursos coherentes y sintéticos.
- Competencia matemática y competencias básicas en tecnologías: desarrollar estas competencias mediante el aprendizaje y uso del método científico, el empleo de las herramientas matemáticas necesarias (magnitudes, proporciones, porcentajes,), el uso de estadísticas y la interpretación de gráficos.
- Competencia digital: usar TIC., tanto para acceder a fuentes como para realizar proyectos. El estudiantado debe saber acceder y manejar bases de datos, utilizar programas para crear contenidos (Word, Power Point, etc.) e interpretar fuentes audiovisuales.

- Aprender a aprender: ejecutar un trabajo adecuado basado en la correcta gestión del tiempo mediante la planificación, constancia y carácter crítico tanto en la selección de objetivos como la actuación positiva en caso de obstáculos imprevistos.

- Competencias sociales y cívicas: tomar consciencia de su responsabilidad en la participación de una sociedad democrática, de sus orígenes y tendencias, así como conocer otro tipo de sociedades y su funcionamiento.

- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: ser capaz de aprovechar las oportunidades para pasar las ideas a actos de manera crítica y creativa.

- Conciencia y expresiones culturales: dar al alumnado herramientas que le permitan valorar las diferentes manifestaciones culturales desde la perspectiva histórica, conociendo su valor como fuente y como patrimonio.

4.2.4 Contenidos

Fuentes materiales y artísticas: identificación y valoración.

Neolítico: el ser humano domina el medio.

Cambios económicos en el Neolítico: agricultura y ganadería; artesanía y comercio.

Cambios sociales en el Neolítico: expansión de sociedades humanas, sedentarismo y urbanización.

Cambios culturales en el Neolítico: organización social, rituales religiosos y manifestaciones materiales y artísticas.

Procedimientos: Elaboración de esquemas ejes cronológicos e interpretación de mapas cronológicos y geográficos.

Desarrollo competencial integral del alumnado: identificación, valoración y modificación de las habilidades del “yo”.

Dramatizaciones.

4.2.5 Metodologías y estrategias

Para la aplicación de esta planificación, se realizará un *curriculum* bimodal, en que se fusione una parte de contenido teórico conceptual con otra de actividades basadas en el desarrollo de contenidos actitudinales y procedimentales, a partir de diferentes metodologías:

- Aprendizaje basado en proyectos. Según Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña (2017, 263-246) el alumnado deberá gestionar su tiempo y trabajo de manera eficiente y colaborativa enfocada en una tarea motivadora en la que el propio alumnado es el protagonista. Ello permite que apliquen los contenidos adquiridos, mientras desarrollan sus competencias (Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña 2017, 263-246).
- Aprendizaje cooperativo. El alumnado utilizará el consenso como medio de llevar a cabo la actividad asignada de (Domingo, 2008).
- Aprendizaje en espiral. Su objetivo es que el alumnado “ancla” sus conocimientos y de este modo, acceda a un aprendizaje significativo (Pinto *et al.* 2017, 37-51).
- Aprendizaje- servicio. El alumnado deberá realizar una actividad para la comunidad que le permita profundizar en su desarrollo competencial de manera significativa, mientras aporta algo a la comunidad (Rodríguez, 2011, 29-50).
- Aprendizaje expositivo. Permite a la persona docente focalizar en los determinados aspectos y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Santisteban y Pagès 2006, 281-309).
- Aprendizaje por descubrimiento. Su objetivo es que de manera motivadora el alumnado aprenda a llevar a cabo su aprendizaje (Santisteban y Pagès 2006, 281-309).

- Reconstrucción. Esta forma de aprendizaje permite contextualizar de manera parcial aspectos históricos y que el alumnado, en paralelo, revise sus conocimientos (Santisteban y Pagès 2006, 281-309).

Finalmente, debido a la diversidad de necesidades y competencias que pueda presentar el alumnado, se variará de uso de metodologías con el fin de adaptarse a las exigencias del alumnado.

4.2.6 Tipo de actividades

El proceso estará estructurado en tres actividades: 1) un diario de clase; 2) dramatizaciones; y 3) lección en el aula. Todas ellas integradas en una macroactividad: Explorando.

5.2.6.1 Macroactividad

La macroactividad es descrita como un juego estructurado por una economía de fichas en el que el alumnado debe llegar a determinados niveles a partir de la obtención de determinadas fichas. Cada nivel implica la obtención de un refuerzo personal y/o comunitario (grupo), consensuado previamente entre alumnado y docentes.

El eje vertebrador de esta macroactividad es una economía de fichas. Este sistema permite una gestión de la conducta del socio-grupo mediante el reforzamiento y anulación de conductas seleccionadas, cuyo fin es el desarrollo competencial pleno del alumnado. El hecho de que la obtención por el alumnado de una determinada cantidad de fichas (denominadas según sea consensuado) implique un premio (refuerzo), previamente consensuado, permite una mayor posibilidad de vinculación entre el grupo y la economía de fichas, así como su gamificación. De este modo, se pretende: 1) mejorar el clima de aula de forma que favorezca el desarrollo competencial del alumnado;

2) favorecer la conducta del alumnado para su desarrollo competencial; 3) permitir al alumnado conocer su evolución el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma clara y modificable; y 4) motivar al alumnado desinteresado mediante refuerzos externos de su agrado.

Para una mayor eficiencia, la persona docente debe realizar, por un lado, un reforzamiento positivo basado en habilidades docentes (comunicación, asertiva, *feedback*, etc.), de manera paralela a la aplicación de la economía de fichas; y un ejercicio de comunicación y coordinación con el resto del profesorado y otros miembros de la Comunidad Educativa mediante modelo dialógico. Por otro lado, se instalará un Banco de Habilidades para que de forma voluntaria y fuera del horario lectivo, el alumnado fomente su solidaridad mediante la formación mutua.

Además, para mejorar su eficiencia mediante gamificación, los reforzadores (equivalentes a un determinado número de fichas) vendrían a ser “niveles” cuya suma equivaldría a un refuerzo de mayor interés para el alumnado (ej. Una película o una excursión) a modo de juego.

5.2.6.1.1 Desarrollo de la macroactividad

Esta actividad será desarrollada mediante la implantación de una economía de fichas y el paralelo reforzamiento positivo.

La economía de fichas contará con tres fases (muestreo, establecimiento y finalización). Durante la primera fase, muestreo, se establecerá la ficha (denominación, etc.), los reforzamientos que se aplicarán por la obtención de determinadas fichas y la anulación de fichas. Todo ello de manera consensuada. Esta fase implicaría una sesión (la primera por tema).

La segunda fase, establecimiento, implicaría el registro de las conductas a reforzar y anular con las fichas que equivaldrían; la forma en que ello se va a realizar de manera accesible a todo el grupo; la entrega de las fichas; y el sistema de cambio entre fichas y reforzador. Se entregarían de la

forma consensuada. El sistema de puntuación sería similar al siguiente, siendo este variable a lo largo del curso y producto de un consenso.

REFUERZO DE CONDUCTAS MEDIANTE OBTENCIÓN DE PUNTOS

1) Aprobar el examen = (nota del examen, siendo 5 o superior) puntos / Todo el grupo = + (la nota del examen, siendo cinco o superior) puntos extra por persona.

4) Realizar las actividades pedidas = 5 puntos/ Todo el grupo = + 5 puntos extra por persona.

5) Participar en clase (aportar una noticia relacionada con el temario; ser voluntaria/o cuando la/el profesor/a lo pide; comentar algo relacionado con el temario de manera razonada) = 5 puntos/ Todo el grupo = + 5 puntos extra por persona.

6) Realizar una actividad voluntaria (pactada con la/el profesor/a previamente) = 10 puntos / Todo el grupo = + 10 puntos extra por persona.

7) Participar en el Banco de Habilidades = 5 puntos/ Todo el grupo = + 5 puntos extra por persona.

8) Participar activamente en las dramatizaciones = 20 puntos/ Todo el grupo = + 20 puntos extra por persona.

ANULACIÓN DE CONDUCTAS MEDIANTE ELIMINACIÓN DE PUNTOS

1) Suspender un examen = - (5- (a nota del examen)) puntos.

2) No realizar actividades pedidas = - 10 puntos.

3) No respetar el turno de palabra = - 10 puntos.

4) Faltar el respeto (insultos, gestos ofensivos o palabras irrespetuosas) = - 20 puntos.

5) Dañar o ensuciar el material y/o el aula = -20 puntos.

6) No participar en las dramatizaciones = -10 puntos.

Además, incluirá el apartado de: EVALUACIONES

1) Autoevaluación = 0 puntos (0-5/10) /10 puntos (6-7/10) /15puntos (8-9/10) /20 puntos (10/10).

2) Coevaluación = 0 puntos (0-5/10) /10 puntos (6-7/10) /15puntos (8-9/10) /20 puntos (10/10).

Este apartado está vinculado a la evaluación e implica la percepción propia y del grupo sobre el desarrollo competencial de un miembro del alumnado. De esta forma se fomenta la automodificación conductual y la modificación conductual por mediación del grupo.

La tercera fase, finalización, será progresiva. Se entregarían o eliminarían menos fichas por conducta. Respecto a la entrega de los reforzadores.

5.2.6.2 Actividades

Dentro de este marco de heterorregulación se llevarán a cabo las tres actividades previamente mencionadas: 1) un diario de clase; 2) dramatizaciones; y 3) lección en el aula.

5.6.2 Diario de clase

Este diario sirve para trabajar la autorregulación del alumnado mediante la realización de un diario personal e intransferible en el que trabaje diferentes

competencias vinculadas a su autoeficacia, autoconcepto o su autoestima. Este diario será entregado por la figura docente y contempla el desarrollo competencial por tema. Su composición incluye: 1) una portada en blanco en la que el alumnado exprese artísticamente su percepción inicial sobre el tema a iniciar; 2) un esquema con los contenidos; 3) bibliografía básica y complementaria; 4) actividad de autoestima (comunicación de elogios y críticas constructivas mediante mensajes un/a compañera/o por azar); 5) temario; 6) varias hojas en blanco para la realización del guión de la dramatización; diario mediante seis habilidades; 7) un espacio para realizar un mapa conceptual; 8) exámenes de repaso sobre contenidos didácticos y tests (SELF, *Self-Efficacy for Learning Form*, (Kitsantas & Zimmerman, 2003) como propone Zimmermann, *et al.* (2005); test Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, CHAEA (Alonso, Gallego y Honey, 1997) (García Diego, *et al.* 2018); test de Personalidad 16PF-5 (Cattell y Cattell 1995) (García Diego, *et al.* 2018); y una versión propia del *Purpose in Life Test* de Crumbaugh & Maholick (1969), en su versión validada para población hispanoparlante por Noblejas (1994, 2000) con un espacio en que el alumnado pueda materializar por escrito, a partir de los resultados, la observación de su proceso de desarrollo; y 9) apartado de evaluación formado por varias cuestiones (¿cuál ha sido el resultado obtenido en el registro de fichas? Explica el resultado de forma argumentada; ¿qué puntuación te pondrías en autoevaluación? Explica de forma argumentada a partir del diario; ¿qué nota pondrías a tus compañeras y compañeros? Explica de forma argumentada.) y que concluye con la apelación a realizar una crítica constructiva para la mejora de lo realizado y su conexión con la mejora personal y las expectativas del alumnado.

El diario mediante las seis habilidades está compuesto por varias preguntas vinculadas a las seis habilidades psicológicas observables en el alumnado: 1) Querer: ¿Qué te gusta de este tema? ¿Sobre qué te gustaría aprender más? ¿Cómo te gustaría aprender este tema?; 2) Saber: ¿Qué sabes de este tema?; 3) ¿Con qué aspectos de tu vida vincularías este tema?; 4) Creer: ¿Te has sentido identificada/o con algo o alguien del tema? ¿Te sirve el tema para algún aspecto de tu vida?; 5) Poder: ¿Qué te ha llamado la atención del tema?; y 6) Hacer: ¿Cómo has aprendido este tema? Cada pregunta tiene

tres hojas en blanco situadas tras ella, de manera que cada día el alumnado responda a esas preguntas a partir de lo realizado en el aula. La explicación sobre los test y las estrategias de aprendizaje será previa al inicio del temario en la denominada evaluación inicial o cero, permitiendo profundizar en su aplicación y profundización durante el desarrollo del curso.

Esta división por temas permite que el alumnado pueda acceder a nuevas oportunidades de mejora en espiral, en cuanto cada tema sirva de anclaje de contenidos del previo y, en paralelo, incorporación de nuevo contenido. Cada diario será entregado a la persona docente tras finalizar el tema. No obstante, el alumnado tendrá acceso a él en todo momento, mediante petición.

5.2.6.2 Dramatizaciones

Cada tema implicará la realización de una actividad denominada “Prueba de grupo”, basada en la realización de una obra teatral por grupos con libertad creativa y humor. Para la realización de esta actividad se dará un tiempo en determinadas clases ordinarias con el fin de que el alumnado sea capaz de elaborar un acto teatral basado en el temario (reforzando su estudio y apelando a investigar sobre información vinculada no expuesta) y en que expongan diferentes aspectos determinados del mismo, adjudicados por las personas docentes. Álvarez Domínguez y Martín López (2016, 42-50) explican que el teatro es una metodología didáctica activa que permite al alumnado desarrollar sus competencias de forma contextualizada y atractiva para el alumnado; que, además, permite incrementar la imaginación del alumnado y favorecer la resolución de conflictos. Álvarez Domínguez y Martín López (2016, 42-50) observan como Laferrière (1997) el papel del teatro como elemento fomentador de la reflexión y añaden la idea de su utilidad a la hora de llevar a cabo la mejora en la empatía, la gestión emocional y comunicativa, concluyendo que: 1) fortalece las relaciones interpersonales; 2) estimula el desarrollo de habilidades comunicativas; 3) mejora la confianza en una/o misma/o; 4) permite expresar aspectos complicados verbalmente; y 5) favorece la empatía. Álvarez

Domínguez y Martín López (2016, 42-50), además, proponen que la figura docente debe actuar como guía y animador (Álvarez Domínguez y Martín López 2016, 42-50).

Esta actividad, por tanto, permitirá al alumnado desarrollar sus competencias de una manera lúdica y funcional porque explica el temario, refuerza su adquisición, colabora en grupo, gestiona su eficacia, sus emociones, explora su creatividad, profundiza en su desarrollo del espacio y tiempo; además, trabaja aspectos matemáticos vinculados al tiempo y espacio, y desarrolla sus capacidades comunicativas. En paralelo, permite mejorar la cohesión grupal en la interacción entre la persona, un grupo de trabajo (4 o 5 miembros), el grupo total, las personas docentes con su orientación y mediación y el resto de la Comunidad Educativa (familias, profesorado, etc.) mediante su acción de público. Ello permite una función social interesante al hacer del alumnado agentes transmisores de conocimiento y emociones y, a su vez, al público agente de reconocimiento y afecto que permita la mejora de la autoestima y autoconcepto del alumnado. Esta reciprocidad es un potente agente favorecedor de motivación por la asignatura y permite una reflexión positiva sobre su valoración.

Además, el teatro permite conectar los diferentes elementos de regulación de una manera motivante ya que implica una justificación actitudinal para el alumnado de la necesidad de autorregularse. Especialmente para aquella/os alumna/os que no deseen ser capaces de autorregularse para aprender a aprender, pero sí para aprender a actuar por entretenimiento o reconocimiento social de la Comunidad Educativa.

La actividad se llevaría a cabo en tres fases: establecimiento, construcción y puesta en escena. La primera fase, establecimiento, supondría la realización de grupos de entre cuatro y cinco miembros cuyo objetivo es construir un guión libre y con humor sobre un aspecto relacionado con el temario consensuado por las personas docentes. A su vez, cada grupo debe conocer y conectar su guión con el resto de grupos para crear un hilo conductor y, además, tendrán que cumplir el objetivo de la actuación: explicar el tema tratado.

La segunda fase, construcción, implica que cada grupo desarrolle un guion a partir del temario bajo la guía docente en aspectos como comunicación, emociones o ideas; y obtener todo el soporte necesario para la puesta en escena (vestuario, fondo, etc.).

La tercera fase, puesta en escena, es la representación de todo el trabajo realizado ante miembros de la Comunidad Educativa.

De este modo se pretende que la actividad sirva como activo grupal multifuncional; elemento integrador de los diferentes aspectos de regulación; y, en paralelo, actúe de vínculo entre el grupo de aula y la Comunidad Educativa externa al aula, cuyo refuerzo social es favorecedor para el alumnado.

5.2.6.3 Clase magistral

Se pretende que la clase magistral sirva de espacio de orientación y puesta en común de los contenidos y competencias que haya trabajado el alumnado.

5.1.4.1 Desarrollo de la actividad

La clase magistral se realizaría fusionando exposición docente con participación discente, existiendo tres etapas o fases.

Se realizaría una sesión inicial de presentación, seguida de múltiples sesiones de explicación y una última sesión de síntesis y refuerzo. En la sesión inicial de este ciclo se realizará un diálogo inicial en el que el alumnado expondrá sus conocimientos previos. De manera gradual se intentará reducir el tiempo expositivo y ampliar el diálogo participativo entre docente y discentes.

La suma de estos cinco elementos tiene como fin la toma de consciencia y evaluación constructiva por los diferentes miembros de la

comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, etc.) de manera participativa y comunicativa con el fin de desarrollar de manera integral al alumnado durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2.7 Secuenciación

La realización de esta macroactividad equivaldría once sesiones de 50 minutos.

Sesión 1: presentación de lo que se va a realizar, la entrega del diario de clase y una puesta en común de los propósitos para este tema a partir de lo realizado en el tema previo.

Sesiones 2-7: desarrollo de la lección magistral (30 minutos por sesión) complementada por la elaboración de las dramatizaciones (guión, escenario, etc.) (20 minutos por sesión) y la realización del diario de clase (10 minutos).

Sesión 8: elaboración de un mapa conceptual y la respuestas a dudas previas al examen.

Sesión 9: representación de la dramatización.

Sesión 10: examen escrito y recepción de los diarios de clase.

Sesión 11: exposición de los resultados registrados y se hará una puesta en común sobre ellos.

4.2.8 Recursos

Para la realización de esta programación se necesita contar con:

- Recursos impresos:

1) Diario de clase.

2) Papel para mural.

- Recursos de aula:

1) Mobiliario del aula.

2) Instrumentos de dibujo y pintura (lápices de colores, tijeras, pegamento, etc.)

- Recursos humanos:

1) Docente.

2) Alumnado.

- Recursos externos:

1) Escenario

2) Butacas o similares.

- Otros recursos:

1) Grabadora.

4.2.9 Criterios de evaluación

La evaluación se realizará mediante la economía de fichas utilizada como rúbrica (estando incluida en esta la autoevaluación y la coevaluación). De este modo, la evaluación presenta una valorización de los procesos mediante diferentes métodos centrados en la significatividad. Para ello, es importante la necesidad de conocer la situación del alumnado y su desarrollo. Igualmente, la evaluación debe servir como *feedback* y herramienta correctora que permita al alumnado acceder a nuevas oportunidades. Ello tiene como objetivo que el alumnado tome conciencia de su responsabilidad personal y comunitaria. Los criterios que contarán para la evaluación serán los siguientes:

1) Datar la periodización del Neolítico.

2) Valorar la importancia de las manifestaciones materiales y artísticas del Neolítico como fuentes históricas.

- 3) Ubicar los puntos geográficos más destacados del surgimiento del Neolítico.
- 4) Explicar la expansión del Neolítico en culturas diferentes.
- 5) Diferenciar los cambios sociales, económicos y culturales entre Neolítico y Paleolítico.
- 6) Reconocer la importancia de los ritos religiosos en estas sociedades humanas.
- 7) Participar activamente en las dramatizaciones.
- 8) Realizar una actividad voluntaria.
- 9) Participar en clase.
- 10) Realizar las actividades pedidas.
- 11) Participar en el Banco de Habilidades.
- 12) Autoevaluarse.
- 13) Coevaluarse.

Los criterios evaluados estarán presentes en la economía de fichas de modo que el alumnado pueda reconocer el proceso de obtención de su calificación a partir del registro establecido en la economía de fichas. Al respecto, los criterios del 1 al 6 referidos a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de la unidad, serán evaluados mediante examen escrito; y la evaluación de las dramatizaciones incluirá como evidencia una grabación de las mismas, cuya copia, a su vez, será dada al alumnado como recuerdo.

4.2.10 Estándares de aprendizaje

1.1) Ubica cronológicamente el Neolítico y compara su duración temporal con el Paleolítico. CMCT

1.2) Define Neolítico. CCL

2.1) Explica de manera escrita el valor de las fuentes materiales y artísticas para investigar sobre el Neolítico. CEC

2.2) Expón oralmente la importancia de acceder a fuentes mediante las páginas web de tres museos. CD

3.1) Ubica tres puntos geográficos de surgimiento del Neolítico a partir de fuentes digitales. CD

4.1) Interpreta un mapa cronológico y geográfico de la expansión del Neolítico. AA

4.2) Compara aspectos culturales comunes y diferentes de dos sociedades humanas neolíticas.

5.1) Diferencia sedentarismo y nomadismo. CCL

5.2) Compara brevemente la forma de vida de hombres y mujeres en el Neolítico y Paleolítico. CCS

5.3) Define y explica brevemente que es la domesticación y el cambio que implicó.

6) Expón oralmente la importancia de un ritual religioso del Neolítico. CCS

7) Elabora y representa (en grupo) una dramatización vinculada al temario. SEI

8) Realiza una actividad voluntaria. CCS

9) Participa en clase. CCS

10) Realiza las actividades pedidas. CCS

11) Participa en el Banco de Habilidades. CCS

12) Autoevalúa de manera argumentada. CCS

13) Coevalúa de manera argumentada. CCS

Para evitar confusiones conceptuales se consensaría con el alumnado que implican de manera concreta estos criterios.

4.2.11 Atención a la diversidad

La inclusión es un derecho fundamental para cualquier miembro del alumnado y es nuestro deber, como docentes, asegurar que cada alumna/o recibe una educación basada en la calidad y equidad. Para ello, es fundamental conocer al alumnado y adaptarse a sus necesidades, así como desarrollar sus diferentes capacidades de modo que se desarrollen integralmente como persona. Además, la diversidad es una oportunidad de enriquecerse y aprender mutuamente de los aspectos comunes y diferentes de manera constructiva. Ello exige adaptaciones en todos los niveles curriculares y coordinación y diálogo entre docentes bajo el asesoramiento del Departamento de Orientación.

5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El resultado esperable de esta intervención es la mejora en el desarrollo competencial del alumnado en las diferentes competencias: 1) Comunicación lingüística; 2) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 3) competencia digital; 4) aprender a aprender; 5) competencias sociales y cívicas; 6) sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y 7) conciencia y expresiones culturales). Esto incluye la modificación de conductas de forma que pierda hábitos que le son desfavorables y aplique con autonomía hábitos que le permitan obtener logros de forma eficiente.

Todo ello permitiría el logro de identidad del alumnado que, en base a Aguilar Villagrán, Bravo, Navarro, Sánchez-Sandoval y (Aguilar Villagrán, *et al.* 2001, 98-99), implica aceptarse físicamente y gestionar satisfactoriamente el cuerpo; relacionarse eficientemente con coetánea/os; lograr un rol social femenino y masculino; gestionar las emociones; estar preparada/o para una vida en pareja y/o familiar, y profesional; comprometerse ideológicamente; y ser responsable socialmente. A lo cual, debemos añadir: primero, adquirir el pensamiento histórico; segundo, desarrollar los objetivos competenciales

actitudinales, procedimentales y conceptuales exigidos por la normativa vigente (Aguilar Villagrán, et al. 2001, 98-99).

Llegar a estos objetivos es el deseo que mueve este proyecto. No obstante, es algo arduo y complejo ya que el alumnado, en muchas ocasiones, puede tener un punto de partida que actué como obstáculo.

Por esa razón, es fundamental, a mi entender, que el modelo parta de Primaria. Santisteban y Pagès (2006, 281-309) realizan una reflexión en la que concluyen que es posible enseñar Historia al alumnado de Primaria, fundamentándose en el estudio de VanSledright (2002, 14). Este estudio demostró que la/os niña/os de diez años son capaces de elaborar preguntas de carácter histórico, responderlas, proponer conclusiones divergentes y ser conscientes de que estas actividades forman parte de un proceso de investigación histórica. Señalan que exige imbuirse en el contexto de la época estudiada y vincularla al contexto actual. Para ello, proponen el soporte de un marco temporal. Entienden que su aplicación no ha sido, basándose en las conclusiones de INCE (Instituto Nacional de Calidad Educativa), y que vinculan a la forma en que es tratado el tema (Santisteban y Pagès 2006, 281-309).

Ante esta situación, Santisteban y Pagès (2006, 281-309) dan una propuesta basada en la visión de Dewey (vinculación a los problemas reales y la ciudadanía) y Cousinet (historia de las cosas). La propuesta que realizan ambos autores implica importantes cambios que pueden favorecer al alumnado. No obstante, su enfoque carece de la integración del desarrollo del alumnado en todas sus competencias y la regulación que ello exigiría. La utilización de este modelo dese Primaria permitiría asentar una importante base de regulación que facilitaría el rendimiento académico y el desarrollo de competencias durante la etapa Primaria, como base sobre la que seguir avanzando en el desarrollo de competencia durante la etapa Secundaria (Santisteban y Pagès 2006, 281-309).

Por lo dicho, sería interesante realizar estudios experimentales de aplicación de este modelo en Primaria y Secundaria para observar sus resultados.

6 CONCLUSIONES

El alumnado necesita, actualmente, un modelo que busque su desarrollo competencial integral (competencia personal, competencia social, competencia moral, competencia cognitiva, competencia emocional, competencia de pensamiento histórico, comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales).

Este desarrollo competencial integral es el objetivo de este modelo, íntimamente vinculado en la adolescencia al logro de identidad (aceptarse físicamente y gestionar satisfactoriamente el cuerpo, relacionarse eficientemente con coetánea/os, lograr un rol social femenino y masculino, gestionar las emociones, estar preparada/o para una vida en pareja y/o familiar, y profesional, comprometerse ideológicamente, ser responsable socialmente, adquirir el pensamiento histórico, y desarrollar los objetivos competenciales actitudinales, procedimentales y conceptuales exigidos por la normativa vigente).

Todo ello mediante un marco teórico basado en el aprendizaje competencial, el modelo de Autorregulación de Zimmermann, con las matizaciones de autores posteriores; diferentes estrategias de modificación de conducta, basadas en el reforzamiento y anulación de conductas seleccionadas en el alumnado; la educación mediante la emoción, la Logoterapia y el modelo dialógico.

Marco, a su vez, contrastado por diferentes estudios empíricos: el aprendizaje competencial por diferentes investigaciones del Search Institute; el

modelo de autorregulación de Zimmermann por diferentes estudios a nivel mundial; las estrategias de modificación por diversos estudios; la educación mediante la emoción por diferentes estudios y experiencias en centros educativos; la Logoterapia a partir principalmente de e la Asociación Española de Logoterapia y/o sus miembros; y el modelo dialógico por la investigación del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA).

A partir de esta base, se ha reflexionado sobre el Modelo de Regulación Consciente. Se trata de un proyecto de intervención basado en un marco de reforzamiento interno (autorregulación) y externo (heterorregulación), gamificado, que permita al alumnado ser consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje y agente durante su modificación durante la interacción en el grupo y con los otros miembros de la Comunidad Educativa.

Su aplicación se llevaría a cabo mediante una macroactividad basada en una ficha económica gamificada complementada con habilidades docentes, modelo dialógico y un Banco de Habilidades. Esta macroactividad, a su vez, integraría tres actividades en interacción: lecciones magistrales, un diario de clase y dramatizaciones. La evaluación de todo ello, sería formativa, y estaría basada en la propia ficha de economía. La aplicación, a su vez, es flexible en cuanto se adaptaría a las necesidades y capacidades observadas por el alumnado, buscando llevar a cabo una atención a la diversidad inclusiva en que todo el alumnado disfrute de una educación equitativa y de calidad y que, a la vez, sea vista como una oportunidad enriquecedora.

El resultado que se espera es que el alumnado logre un desarrollo competencial pleno, alcanzando el logro de identidad, así como un mayor rendimiento académico. Este es el objetivo propuesto y esperado tras el uso del modelo. No obstante, sería conveniente ampliar su ejecución a toda la etapa obligatoria (Primaria y Secundaria), así como recomendable realizar estudios empíricos para su contrastación y mejora.

7 BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Villagrán, M., *et al.* 2011. “Desarrollo de la personalidad en la adolescencia”. Bravo, C. M., y Navarro, J. I., 2011. *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*, Ed. Pirámide, Madrid, 91-113.

Álvarez Domínguez, P., y Martín López, A. 2016. “El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea”, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10.1, 41-51.

Bravo, C. M. *et al.*, 2011. “Cerebro, adolescencia y educación”. Bravo, C. M., y Navarro, J. I., 2011. *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*, Ed. Pirámide, Madrid, 41-59.

Borrás, O. 2015. *Fundamentos de la gamificación*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Cano, C., y Moro Yerpas, M. P. (2010). Introducción a la Logoterapia desde la perspectiva del trabajo social, *Documentos de Trabajo Social*, 47, 156-167.

Chamarro, M. L. 2015. *Inteligencia emocional y dramatización. Una propuesta para el 1º curso de Educación Infantil*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.

Cutillas, V. 2005. *La enseñanza de la dramatización y el teatro: Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. Valencia: Universitat de València.

Cutillas, V. 2015. “El teatro y la pedagogía en la historia de la educación”, *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 28, 1-31.

Domingo, J. 2008. “El aprendizaje cooperativo”, *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-24.

Domínguez, J., y Pino, M. R., 2007. "Las conductas problemáticas en el aula", *Revista Complutense de Educación*, 2, 447-457.

Fernández Alba, E. 2013. *Modelo de intervención para la mejora de las competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Flecha, R., y GARCÍA, C. 2007. "Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje", *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.

Flecha, R., y Ferrada, D. 2008. "El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje", *Estudios Pedagógico*, 34.1, 41-61.

Fonseca-Pedrero, E., y Díez Gómez del Casal, A. 2018. "Conducta suicida y juventud: pautas de prevención para familias y centros educativos", *Revista de Estudios de Juventud*, 120, 35-46.

García Gaitero, O. 2016. *El aprendizaje autorregulado en la enseñanza del inglés para la mejora de la producción escrita en el tercer ciclo de la educación primaria en la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

García Diego, M. C., et al. 2018. "Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje", *Tendencias pedagógicas*, 31, 137-148.

García López, J. 2006. "Aportaciones de la Teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar", *Ensayos*, 21, 217-232.

Gómez López, R. 2002. Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza, *Publicaciones*, 32, 261-333.

Guirado, I. 2017. *La Neurodidáctica: Una nueva perspectiva de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga.

Hattie, J. 2009. "A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement". *Visible learning for teachers*. Londres: Routledge.

Hattie, J. 2012. "Maximizing impact on learning". *Visible learning for teachers*. Abingdon y Nueva York: Routledge.

García-Ruiz, R., et al. 2018. *Educación para los nuevos medios: Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, 68-72.

Laferrière, G. 1997. *El arte dramático en la formación de los enseñantes de primaria y secundaria*. Valencia: Universitat de València.

Luaces, S. 2018. *La dimensión emocional en el aula: el reto para una Historia mal contada*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Martín, I. 2018. "El poder terapéutico de la dramatización: estimulación de las neuronas espejos implicadas en el lenguaje a través de emoción", *Arteterapia*, 13, 85-102

Medina-Nicolalde, M. A., y Tapia-Calvopiña, M, P. 2017. "Revisión: el aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente", *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*. 14.46, 263-246.

Mercedes, M., et al. 2017. "Porqué la renuencia de los docentes ante la incorporación de la TICs al currículo y su aplicación en las prácticas de aula", *Gestión, Competitividad e innovación*, 144-153.

Molina, L. M. 2017. *Componentes psicológicos de un intento de suicidio y la transformación de su vivencia a través de la psicoterapia centrada en el sentido*. Barranquilla: Universidad del Norte.

Navarro, J. I., et al. 2011. "Habilidades docentes básicas para el control de la clase". Bravo, C. M., y Navarro, J. I., 2011. *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*, Ed. Pirámide, Madrid, 199-217.

Noblejas, M. A. 1994. *Logoterapia: fundamentos, principios y aplicación. Una experiencia de evaluación del "logro interior de sentido"*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Noblejas, M. A. 1998. "Evaluación de los abandonos en las primeras fases de un programa de tratamiento de drogadicción", *Nous*, 2, 73-79.

Noblejas, M. A. 2018. "Logoterapia: fundamentos y líneas de intervención", *Revista de psicoterapia*, 29.109, 69-87.

Noblejas, M. A., y Villagra, N. 2002. "Análisis existencial de la dificultad para responder las preguntas en el test PIL", *Nous*, 6, 59-66.

Noblejas, M. A.; Ocariz, A.; y Rodríguez, A. 2006. *La búsqueda de sentido en el siglo XXI*. Madrid: Asociación Española de Logoterapia.

Oliva, A., et al. 2010. "Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente", *Infancia y Aprendizaje*, 33. 2, 1-12.

Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. 2014. "¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje", *Anales de psicología*, 30.2, 450-462.

Pinto, A. R., et al. 2017. "Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP", *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 51, 37-51.

Porras, A. 2005. "Diferencias para un doble perfil de usuarios en el programa "Proyecto Hombre" de Málaga, dentro de una experiencia de validación de la logoterapia", *Nous*, 9, 61-74.

Porras, A., y Martín, R. M. 2009. "Logoterapia empírica y drogodependencias. Proyecto de investigación científica", *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 46, 141-170.

Porras, A., y Noblejas, M. A. 2004. "Evaluación del logro interior de sentido dentro del programa terapéutico-educativo Proyecto Hombre de Málaga", *Nous*, 8, 65-80.

Porras, A., y Noblejas, M. A. 2007. "Estudio longitudinal del sentido de la vida en el Proyecto Hombre de Málaga. Análisis de las dos primeras fases con atención a los abandonos", *Nous*, 11, 67-79.

Riquelme, M. R., y Martínez Selva, J. M. 1985. "Aplicación de la economía de fichas en un aula de preescolar", *Análisis y Modificación de Conducta*, 1.30, 633-643.

Rodríguez Palmero, M. L. 2011. "La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual", *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3.1, 29-50.

Rodríguez Pérez, C., *et al.* 2011. "Modelos psicológicos del proceso de enseñanza y aprendizaje". Bravo, C. M., y Navarro, J. I., 2011. *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*, Ed. Pirámide, Madrid, 115-137.

Rozo, J. A. 1998. "Viktor Frankl (1905-1997) o el sentido de la existencia", *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30. 2, 355-361.

Santillán *et al.* 1983. "Reducción de conductas disruptivas en el aula e incremento del rendimiento académico como efectos directos de una economía de fichas en un modelo triádico de intervención", *Análisis y Modificación de Conducta*, 9.22, 483-497.

Santisteban, A. 2010. "La formación de competencias de pensamiento histórico", *Clío & Asociados*, 14, 34-56.

Santisteban, A., y Pagès, J. 2006, "Enseñar y aprender el tiempo histórico", *Cadernos Cededs*, Campinas: 30.82, 281-309.

Sobeida, M. 2018. *Técnica economía de fichas y su incidencia en la conducta agresiva*. Quetzaltenango: Universidad de Quetzaltenango.

Soler, F., *et al.* 2009. "Programa de economía de fichas en el hogar", *Revista diversitas - perspectivas en psicología*, 5. 2, 373-390.

Tapia, J. A. 2005. "Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos". Ministerio de Educación y Ciencia 2005. *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: MEC, 209-242.

Torrano, F., y González Torres, M. C. 2004. "El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2.1, 1-34.

Torres-Toukoumidis, A. y Romero-Rodríguez, L. M. 2018. "Aprender jugando: La gamificación en el aula". García-Ruiz, R., Torres, A. y Pérez-Rodríguez, A. 2018. *Educación para los nuevos medios: Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, 61-72.

Valero, L. 1992. "Déficits motivacionales en las tareas escolares: aplicación de un tratamiento intensivo con economía de fichas", *Análisis y Modificación de Conducta*, 18. 62, 909-918.

Velásquez, L. F. 2007. "Viktor Emil Frankl: el médico y el pensador de una vida con sentido", *IATREIA*, 20. 3, 314-320.

Zimmermann, B., J., et al. 2005. "Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva", *Evaluar*, 5, 1-21.